



Centre des Technologies au service de l'Enseignement

Cellule PRAC-TICE

Université Libre de Bruxelles

50, avenue Franklin D. Roosevelt - CP 160/26

B - 1050 Bruxelles

Tél: 02/650.35.10

Fax: 02/650.45.88

<http://www.ulb.ac.be/ulb/cte>



Les fiches-outils PRAC-TICE

La « triple concordance » dans une action de formation

Version 1.2 – Septembre 2009



UNIVERSITÉ LIBRE DE BRUXELLES, UNIVERSITÉ D'EUROPE

Contexte

Les réflexions et propositions méthodologiques visant l'élaboration des projets et actions de formation sont apparues durant la première moitié du XXe siècle. On peut faire l'hypothèse qu'elles se sont développées sous l'influence de deux facteurs liés: l'accroissement du nombre formations publiques et privées, et la nécessité de rendre des comptes (Anglais : accountability) sur leur efficacité ou leur efficience.

La généralisation de l'enseignement obligatoire, la prolongation des études supérieures, la « formation tout au long de la vie » (selon l'expression consacrée par l'Union européenne), la mise en concurrence des établissements du supérieur, accentuent aujourd'hui le besoin d'une bonne « gouvernance » pédagogique des formations. Cette dernière, dans le contexte des universités, concerne chaque responsable quelle que soit sa place dans le système: l'enseignant, le pool d'enseignants, le coordinateur de filière ou de niveau, les commissions de l'enseignement, les pilotes des politiques institutionnelles d'enseignement.

Les premiers modèles systématiques en la matière ont été développés dans le monde anglo-saxon, empreints de pragmatisme et d'opérationnalité, mais aussi orientés par une réflexion critique. En ce sens, ils peuvent servir autant à construire un projet d'action de formation qu'à analyser un cours ou un cursus existant, en formation initiale ou continuée.

Sans chercher ici à dresser une filiation historique étroite, on peut citer quelques jalons qui ont mené à ce que l'on conviendra dans cette fiche d'appeler la « triple concordance » d'une action de formation¹. La notion prend dans la littérature plusieurs appellations non stabilisées: « triple homogénéité », « triple congruence », et aujourd'hui parfois « triple consistency », « alignment » (quand bien même le terme désigne parfois une autre signification).

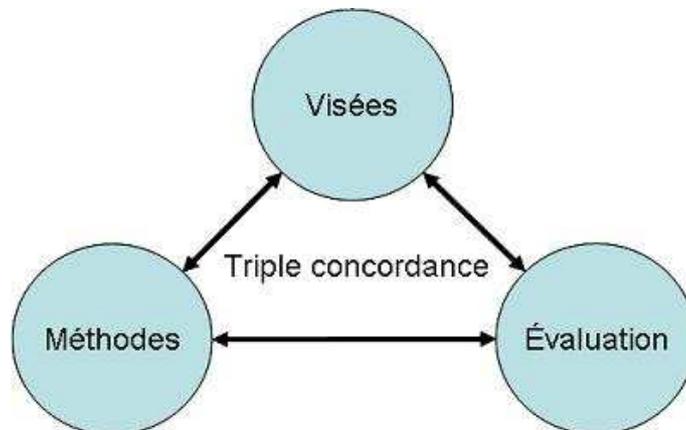
- 1949 Ralph W. Tyler, dans son *Basic Principles of Curriculum and Instruction*, fonde sa proposition de méthode de développement de curriculum (historiquement la première) sur quatre questions:
1. What educational purposes should the school seek to attain?
 2. How can learning experiences that are likely to be useful in attaining these objectives be selected?
 3. How can learning experiences be organized for effective instruction?
 4. How can the effectiveness of learning experiences be evaluated?
- 1970 Herber Kliebard simplifie les questions du modèle de Tyler en distinguant les éléments qui conduisent à baser le questionnement sur trois pôles à mettre en relation :
- « stating objectives, selecting “experiences”
 - organising “experiences”
 - and evaluating’ ».

¹ C'est l'expression retenue par Dieudonné Leclercq dans les derniers textes développés sur ce thème en langue française.

- '70 '80 Plusieurs pédagogues belges (Gilbert De Landsheere, Louis D'Hainaut, Louis Vandevelde) ont traduit la logique de la « triple concordance » dans leurs ouvrages et leurs modèles sans toujours utiliser le terme, au service d'une entrée dans la pédagogie par les objectifs.
- '90 La critique de l'entrée dans la pédagogie par les objectifs – essentiellement dans le monde francophone – marque une éclipse de la mention de la « triple concordance » dans la littérature, quand bien même elle continue à imprégner les projets éducatifs publiés, notamment au niveau européen. L'« approche par compétences », l'approche par projet, le développement de l'e-learning ont d'ailleurs réamorcé tout l'intérêt et le besoin d'une démarche de mise à distance pour conduire un projet éducatif.
- 2001 Anderson L.W., Krathwohl D.R. et leurs collaborateurs, revisitant et réactualisant les classifications d'objectifs pédagogiques (taxonomies) de Benjamin Bloom, indiquent l'importance d'un « alignement » entre visées pédagogiques, méthodes et moyens pour atteindre les intentions et l'évaluation des effets.
- 2008 Dieudonné Leclercq (Sciences de l'Éducation, Université de Liège) intitule l'une de ces conférences *A la recherche de la triple concordance en éducation. Illustration sur un cours de premier Bac universitaire en grand groupe.*

Le « triple concordance »

Le schéma suivant cristallise tout à la fois la structure et la dynamique suggérée par la notion de « triple concordance », qui se trouve être la résultante de trois « tensions ».



Les « pôles »

Par *visées*, il faut entendre les différents niveaux d'intentions éducatives, depuis les vœux éloignés traduisant des choix de valeurs (ex. : « former des citoyens s'impliquant dans la préservation de leur environnement »), les choix de profils de sortie d'un cursus, jusqu'aux résultats généraux ou spécifiques à atteindre et donc à vérifier dans des délais définis.

Au travers de *méthodes* il faut comprendre l'agencement des moyens, des démarches effectivement mises en œuvre au sens le plus large (comprenant donc les aspects matériels, les compétences des agents de formation, les dispositions de contexte). Certains auteurs emploient l'expression *situations d'enseignement/apprentissage* pour désigner les environnements délibérément choisis ou déterminés dans lesquels sont placées les personnes dont on veut développer l'apprentissage (« apprenants »).

Le terme *évaluation* regroupe les démarches qui en cours ou au terme d'une action de formation, permettent de vérifier les résultats obtenus.

Les « tensions » de la concordance

Que ce soit pour concevoir ou pour réguler une action de formation, trois ensembles de relations sont à examiner en termes de concordances :

- visées versus méthodes ;
- méthodes versus évaluation ;
- évaluation versus visées.

Si la logique de construction d'une formation impose l'ordre *Visées – Méthodes – Evaluation*, sa mise en œuvre pratique implique bien entendu presque toujours des ajustements en cours de réalisation, voire des cheminements à rebours (ex. : les moyens disponibles peuvent déterminer le choix de modalités d'évaluation incompatibles ou insuffisantes au regard des ambitions des visées annoncées).

Qu'il s'agisse de concevoir un nouvel enseignement, un nouveau cursus, ou d'analyser l'existant, la démarche qui requiert donc d'examiner les trois aspects, permet de repérer et d'éviter de nombreuses incohérences (objectifs non entraînés, question ne portant sur aucun objectif, etc.).

Quelques pistes de réflexion

- Dans quelles mesures vos visées sont-elles explicites ? Pour vous ? Pour vos étudiants ?
- Y a-t-il concordance entre vos **visées** et les **méthodes** pédagogiques que vous mettez en œuvre ? Permettez-vous aux étudiants d'entraîner l'ensemble des compétences identifiées comme importantes dans vos visées pédagogiques ? Y a-t-il des compétences que vous n'entraînez pas ? Ou d'autres sur lesquelles vous mettez l'accent mais qui ne figurent pas, ou pas explicitement, dans vos visées ?
- Y a-t-il concordance entre vos **visées** et le type d'**évaluation** que vous mettez en œuvre ? Y a-t-il des compétences que vous n'évaluez pas ? Ou d'autres que vous évaluez mais qui ne figurent pas, ou pas explicitement, dans vos visées ?
- Y a-t-il concordance entre vos **méthodes** pédagogiques et l'**évaluation** que vous mettez en œuvre ? Y a-t-il des compétences que vous entraînez sans les évaluer ? Ou d'autres que vous évaluez sans les avoir jamais entraînées ?

Références

Anderson L.W., Krathwohl D.R. (Eds) (2001), *A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing*, Complete Edition, New York, Boston,: Longman.

Ball A. L., Garton B. L.(2005), Modeling higher order thinking: the alignment between objectives, classroom discourse, and assessments, *Journal of Agricultural Education*, 2005, 46, 2.

Disponible en ligne (consulté le 24/11/2008) sur le site de la Texas A&M University:
<http://pubs.aged.tamu.edu/jae/pdf/Vol46/46-02-58.pdf>

De Landsheere G., De Landsheere V.(1978), *Définir les objectifs de l'éducation*, Paris : Presses universitaires de France, 1978.

D'Hainaut L. (1983), *Des fins aux objectifs*, Bruxelles,Paris : Labor, Nathan.

Kliebard H (1970) The Tyler rationale. *School Review*, 78 (2), 259-272.

Kovertaite N.R., Leclercq D. (2006) The Triple Consistency Illustrated by e-tivities to Help Understand National and International Policies in e-learning, *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 2006, vol. 3, 1-2, Montréal : Université de Montréal.

Disponible en ligne (consulté le 25/11/2008) sur le site de la revue :
<http://www.profetic.org/revue/The-Triple-Consistency-Illustrated>

Leclercq D. (2008) *A la recherche de la triple concordance en éducation. Illustration sur un cours de premier Bac universitaire en grand groupe*. Conférence donnée dans le cadre des formations pédagogiques de l'Institut de Formation et de Recherches en Enseignement Supérieur (IFRES) de l'Académie universitaire Wallonie-Europe.

Disponible en ligne (consulté le 25/11/2008) :sur le site du Laboratoire de Soutien à l'Enseignement télématique (Labset)
http://www.labset.net/pmb/publications/fichiers/A1240_Leclercq_A_la_recherche_de_la_TC_Illustration_fevrier_2008_b.pdf

Power M. (2007) *Le conseiller pédagogique réflexif: un journal de bord*. Annexe A : Présentation du principe de la congruence, 166-180. Ressource électronique : www.MichaelPower.org & Athabasca University Press,

Disponible aussi via le site de l'Université Laval (Québec) (Consulté le 24/11/2008).
<http://www.fse.ulaval.ca/cv/Michael.Power/publications>

Tyler R. W. (1949). *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Chicago: University of Chicago Press.

Vandeveldel L. (1983), *Aider à devenir*. Bruxelles: Labor.